LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY
T. XXXX, z. 3 – 2021

DOI: 10.17951/lrp.2021.40.3.269-286

Mateusz Marciniak
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID – 0000-0002-7131-626X

UZNAWALNOŚĆ OKRESU STUDIÓW ZA GRANICĄ JAKO UWARUNKOWANIE MOBILNOŚCI EDUKACYJNEJ STUDENTEK PEDAGOGIKI

Wprowadzenie: Implementacja Procesu Bolońskiego przyczyniła się do zwiększenia poziomu wzajemnej uznawalności kwalifikacji i okresów studiów w obszarze szkolnictwa wyższego. W efekcie wzrosła mobilność studencka, czego dowodzi rozwój programu Erasmus+. Dotychczasowe badania wskazują, że porównywalność programów kształcenia i poziom uznawalności zajęć są istotnymi, ale nie kluczowymi, uwarunkowaniami mobilności zagranicznej. **Cel badań:** Celem badań jest rozpoznanie stosunku młodzieży akademickiej do uznawalności przedmiotów realizowanych podczas wymiany zagranicznej jako wyzwania (źródła szans i zagrożeń) związanego z mobilnością. **Metoda badań:** Badania zrealizowano w latach 2017/2018 oraz 2018/2019 na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Próbę badaną tworzyły studentki pedagogiki zrekrutowane do programu Erasmus+ ($N = 50$) oraz nieplanujące uczestnictwa w nim ($N = 64$). Badania prowadzono w modelu diagnostyczno-zależnościowym, metodą sondażu diagnostycznego (ankietą audytoryjną, narzędziem był kwestionariusz ankiety). **Wyniki:** Poziom zbieżności między przedmiotami na uczelniach partnerskich a realizowanymi na UAM relatywnie więcej studentek pedagogiki postrzegało jako źródło potencjalnych korzyści z udziału w programie Erasmus+ (86%) niż źródło zagrożeń (57%). Indywidualną realizację różnic programowych także raczej uznano za źródło możliwości (78%) niż niedogodności (57%). Poziom uznania zrealizowanych zajęć przez uczelnię macierzystą był określany równie często w kategoriach korzyści (70%), co niedogodności (71%). Wyraźnie więcej studentek nieplanujących mobilności (w porównaniu ze zrekrutowanymi do wyjazdu) wskazywało na potencjalne obawy w analizowanych zakresach uznawalności studiów. **Wnioski:** W strategiach internacjonalizacji ukierunkowanych na „odbudowanie" mobilności studenckiej po okresie pandemii COVID-19 może być wskazana intensyfikacja działań na rzecz minimalizowania obaw i niedogodności związanych z uznawalnością zajęć realizowanych podczas wymiany (np. budowa wspólnych ścieżek kształcenia przez uczelnie partnerskie).

Słowa kluczowe: uznawalność okresu studiów za granicą, Proces Boloński, mobilność edukacyjna, młodzież akademicka, internacjonalizacja szkolnictwa wyższego

WPROWADZENIE

Mobilność stanowi jedną z kluczowych wartości we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Na poziomie szkolnictwa wyższego znajduje to odzwierciedlenie we wzroście wysiłków na rzecz internacjonalizacji, której jednym ze wskaźników jest poziom wymiany studenckiej (Bowles, Murphy, 2020; Engwall, 2020). Możliwości studentek i studentów uczelni europejskich w tym zakresie zwiększyły się gwałtownie w ostatnim dwudziestoleciu m.in. dzięki implementacji Procesu Bolońskiego, zmierzającego do utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (Dybaś i in., 2012; Lipnicka 2017). Wzrost jakości kształcenia, porównywalności i wzajemnej uznawalności kwalifikacji i okresów studiów za granicą to jedne z kluczowych zamierzeń procesu, przyczyniające się do zwiększenia mobilności studenckiej (Dybaś i in., 2012; Lipnicka, 2017, s. 35–43).

Wdrażaniu Procesu Bolońskiego towarzyszy dynamiczny rozwój programu Erasmus+, uznawanego za jeden z największych sukcesów Unii Europejskiej (EC, 2018; Souto-Otero, 2019). Polska uczestniczy w nim od ponad dwóch dekad. Wzrost mobilności studenckiej obserwowalny dzięki niemu skłonił badaczy do sformułowania tezy o nastaniu „pokolenia Erasmus" (Brown i in., 2014, s. 17–18). Program został zainicjowany w 1987 roku, w Polsce jest realizowany od 1998 roku. Przechodził przeobrażenia w zakresie nazwy (Socrates-Erasmus, LLP Erasmus) i zasad działania. Nazwa realizowanej aktualnie (w latach 2014–2020) wersji Erasmus+, będzie obowiązywać też w edycji 2021–2027 (https://erasmusplus.org.pl). Program pozwala młodzieży akademickiej przede wszystkim na realizację części studiów (od 3 do 12 miesięcy) na partnerskich uczelniach zagranicznych z oferty podpisanych porozumień z dofinansowaniem pobytu.

Wyniki badań prowadzonych systematycznie wśród uczestników i absolwentów programu Erasmus+ wskazują na płynące z niego liczne korzyści zarówno dla samych uczestników, jak i dla kontekstu społecznego (EC, 2018; Souto-Otero, 2019). Jednymi z najbardziej motywujących do uczestnictwa są: wzrost umiejętności i kompetencji uczestników (np. językowych, kulturowych, adaptacji, otwartości na różnorodność), wzrost szans zatrudnienia i samooceny, poszerzenie sieci społecznych (Lesjak i in., 2015; EC, 2018; Dąbrowska-Resiak, 2019; Souto-Otero, 2019, s. 76, 329–334; FRSE, 2020). Uczestnictwo w programie przyczynia się do zmian w zakresie planów edukacyjnych, zawodowych i życiowych, m.in. zwiększa prawdopodobieństwo zamieszkania lub podjęcia pracy za granicą (Bryła, 2014, s. 140–143; Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015, s. 65–67; Dąbrowska-Resiak, 2019). Relatywnie mniejsze znaczenie dla motywacji młodzieży studenckiej do wyjazdu ma treść programów kształcenia w instytucji przyjmującej i ich zbieżność z programami uczelni wysyłających (Bryła, 2014; Dąbrowska-Resiak, 2019).

Brak zgodności między programami uczelni partnerskich jest jednym z pięciu elementów, uwzględnionych w modelu zestawiającym kluczowe ograniczenia mobilności zagranicznej proponowanym przez Hansa Vossensteyna (2010, s. 41–42). Na podstawie analizy badań i publikacji dotyczących obaw związanych z udziałem w programie Erasmus Laura Rumbley wyłoniła listę kluczowych (najczęściej uwzględnianych w badaniach) czynników. Wśród nich na ósmej pozycji znalazły się trudności z uznaniem zrealizowanych zajęć na uczelni macierzystej (Rumbley, 2011, s. 192). Wśród studentów, którzy zrezygnowali z mobilności, jako przyczynę decyzji w przybliżeniu 1 na 10 osób wskazała: niepewność uznania programu kształcenia czy trudności ze znalezieniem przedmiotów stanowiących ekwiwalenty do zrealizowanych podczas udziału w programie (Souto-Otero, 2019, s. 73). Wyniki badań dotyczących uwarunkowań uczestnictwa w programie Erasmus+ wskazują, że poziom uznawalności zrealizowanych zajęć – dostępność ekwiwalentów na uczelni partnerskiej czy poziom ich uznania – stanowi istotny, ale nie najważniejszy wyznacznik mobilności. Podobne wnioski wynikają zarówno z badań wśród osób studiujących w Polsce (Żołędowski, 2010; Saryusz-Wolski, Piotrowska, 2011), jak i dużych międzynarodowych analiz porównawczych dotyczących motywów migracji edukacyjnych (McAuliffe, Khadria, 2020).

W Polsce systematycznie wzrasta liczba studentów przyjeżdżających z innych krajów i wyjeżdżających na studia (zwłaszcza częściowe) za granicę (Witkoś, 2015; Karatekin, Taban, 2018; Souto-Otero, 2019). Wyraźny jest wzrost liczby studentów przyjeżdżających do Polski – w ramach programu Erasmus+ w 2019 roku do Polski przyjechało ponad 19,5 tysiąca osób, podczas gdy z wyjazdów skorzystało około 18,5 tysiąca polskich studentów (FRSE, 2020, s. 27–28). Liczba realizowanych wyjazdów studenckich jest istotnym wskaźnikiem umiędzynarodowienia szkół wyższych. Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w istotnym stopniu wyznacza kierunek jego przemian, w tym powstawanie globalnego rynku i konkurencji (Palfreyman, Tapper, 2014, s. 172–191; Arabkheradmand i in., 2015, s. 10–19; Engwall, 2020, s. 180–189; Bowles, Murphy, 2020).

Zewnętrzny kontekst internacjonalizacji wyznaczają trendy globalne, polityka państwowa, decyzje rządowe i środowisko lokalne (Domański, 2019, s. 10–13). Do uwarunkowań wewnętrznych należą zasoby poszczególnych uczelni oraz strategie ich rozwoju (Domański, 2019, s. 10–13). Mogą być one ukierunkowane na działania poza granicami kraju – *internationalization abroad*, oraz na macierzystych uczelniach – *internationalizaation at home* (Arabkheradmand i in., 2015). Elementami działań promujących instytucje jako sprzyjające mobilności są np. poszerzanie oferty podpisanych porozumień, programów wymiany czy uruchamianie wspólnych ścieżek kształcenia (Bryła, 2014; Witkoś, 2015; Karatekin, Taban, 2018). W roku akademickim 2020/2021 wskutek pandemii COVID-19 doszło do globalnego

załamania w zakresie studenckiej wymiany międzynarodowej realizowanej w sposób tradycyjny. Instytucje szkolnictwa wyższego rozpoczęły wypracowywanie nowych form współpracy międzynarodowej i wymiany doświadczeń, oparte na rozwiązaniach zdalnych (Zapotoczna, 2021). Dla efektywnej odbudowy wymiany międzynarodowej po kryzysie i przebudowy strategii internacjonalizacji przydatne mogą być szczegółowe analizy uwarunkowań wymiany międzynarodowej.

Dotychczasowe badania wskazują, że wśród ważnych (choć nie kluczowych) motywów młodzieży akademickiej mieści się porównywalność programów kształcenia i możliwość kontynuacji realizowanego programu studiów. Jednocześnie niski poziom uznawalności zajęć na uczelniach macierzystych jest jedną z podstawowych barier mobilności (Rumbley, 2011; Bryła, 2014; Dąbrowska-Resiak, 2019; FRSE, 2020). Istniejące analizy nie wskazują jednoznacznie czy młodzież studencka postrzega jakość kształcenia na uczelniach zagranicznych raczej w kategoriach potencjalnych korzyści czy zagrożeń.

W artykule przeanalizowano ustosunkowanie młodzieży akademickiej do mobilności zagranicznej, koncentrując się na obszarze uznawalności programów zajęć realizowanych w trakcie wymiany. Kwestię zilustrowano wynikami badań własnych, w których analizowano ustosunkowanie do wymiany zagranicznej jako wyzwania (potencjalnego źródła możliwości i niedogodności) wśród osób podejmujących wymianę i rezygnujących z niej. Uzyskane dane na poziomie teoretycznym mogą pozwolić na wypracowanie nowych modeli analizowanych zjawisk. Z perspektywy praktycznej mogą przyczynić się do zmian w zakresie realizowanych przez uczelnie strategii internacjonalizacji.

PROBLEM I CEL BADAŃ

Prezentowane wyniki zaczerpnięto z projektu badawczego *Przemiany tożsamości młodzieży akademickiej w kontekście społeczeństwa mobilnego i informacyjnego*. Badania prowadzono w modelu diagnostyczno-zależnościowym. Podstawowym celem diagnostycznych badań było zidentyfikowanie i analiza potencjalnych szans i zagrożeń związanych z uczestnictwem w wymianie międzynarodowej z perspektywy młodzieży studenckiej. Celem badań było także wyjaśnienie różnic w zakresie ustosunkowania do wymiany międzynarodowej ze względu na uczestnictwo w wymianie zagranicznej oraz wybrane cechy psychospołeczne badanych i ich środowiska.

Wiedza dotycząca ustosunkowania studentek i studentów do mobilności jako potencjalnego źródła możliwości i zagrożeń w zakresie uznawalności programu kształcenia może dostarczyć uczelniom wskazówek na rzecz stosowania skutecznych

strategii promowania mobilności, co nabiera znaczenia wobec doświadczanego kryzysu mobilności w związku z pandemią COVID-19 (Zapotoczna, 2021).

W artykule analizie poddano fragment wyników badań własnych, których ogólny problem badawczy sformułowano następująco: jakie jest ustosunkowanie młodzieży akademickiej do potencjalnych możliwości oraz obaw związanych z wymianą zagraniczną oraz jakie czynniki je różnicują? Skoncentrowano się na szczegółowych problemach: 1) diagnostycznym: jakie jest ustosunkowanie studentek pedagogiki do uznawalności okresu studiów i programu nauczania realizowanego w czasie wymiany w programie Erasmus+ w zakresie: zbieżności przedmiotów ze ścieżką kształcenia uczelni macierzystej, uznania przedmiotów realizowanych za granicą oraz realizacji różnic programowych po powrocie?; 2) zależnościowym: czy i w jakich zakresach ustosunkowanie to jest różnicowane przez planowanie uczestnictwa w wymianie? Postawiono hipotezę o występowaniu różnic istotnych statystycznie w ustosunkowaniu do wymiany między grupami osób zakwalifikowanych do wymiany i nieplanujących jej.

METODA BADAŃ I CHARAKTERYSTYKA PRÓBY

W analizowanych badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, ankietę audytoryjną. Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety. Umieszczono w nim m.in. pytania w formie tabel, zestawiających listy: „potencjalnych korzyści/możliwości wynikających z udziału w wymianie studenckiej w programie Erasmus+" (20 twierdzeń) oraz „potencjalnych zagrożeń, niedogodności" (20). Respondenci wskazywali, w jakim stopniu „udział w programie może wiązać się z każdą z nich" (skala 4-stopniowa: *zdecydowanie tak*, *raczej tak*, *raczej nie*, *zdecydowanie nie*). Każda z tabel zawierała twierdzenia odnoszące się do sześciu obszarów potencjalnych korzyści/zagrożeń: sytuacja ekonomiczna, oferta uczelni partnerskich, relacje społeczne, rozwój indywidualny, program nauczania oraz kontekst organizacyjny. Obszary zidentyfikowano na podstawie dotychczasowych badań zjawiska (Vossensteyn i in., 2010; Rumbley, 2011; Bryła, 2014; Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015).

Przeprowadzono badania pilotażowe ($N = 92$, 2016/2017), a następnie badania właściwe w roku akademickim 2017/2018 oraz 2018/2019. Respondentki wypełniały kwestionariusze ankiety audytoryjnie, przy dobrowolności udziału oraz poufności i anonimowości danych. Dobór próby miał charakter celowo-losowy: celowy dobór uczelni i kierunku studiów (Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu), celowy lub losowy dobór uczestników. W badaniu wzięło udział: 50 studentek zrekrutowanych do programu Erasmus+ w latach 2017/2018 oraz 2018/2019 (dobór

celowy, kwestionariusze wypełniło 50 spośród 66 osób zrekrutowanych); 64 studentki nieplanujące uczestnictwa w programie wymiany (dobór losowy warstwowy: kwestionariusze ankiety uzyskano od 95 osób – zwrot na poziomie 76%, analizie poddano odpowiedzi studentek, które zadeklarowały, że „na pewno nie wezmą udziału w programie" lub „nie planują brać udziału w rekrutacji do niego").

PROCEDURA ANALIZY DANYCH

Uzyskane w badaniach, kompletnie wypełnione kwestionariusze ankiety poddano procedurze kodowania. Dane poddano analizie statystycznej z wykorzystaniem programu IBM SPSS Statistics 27. Zastosowane metody dobrano do skal pomiarowych, przyjmując poziom istotności $\alpha = 0{,}05$. Wykorzystano wskaźniki opisowe (m.in. tabele krzyżowe), testy nieparametryczne (test U Manna-Whitneya) i współczynniki korelacji (V Cramera).

WYNIKI

W artykule analizie poddano dane dotyczące ustosunkowania studentek pedagogiki do trzech korzyści i trzech niedogodności potencjalnie powiązanych z wyjazdem w ramach programu Erasmus+ w zakresie uznawalności okresu i programu studiów.

W badaniu uwzględniono trzy potencjalne korzyści/możliwości określone jako: K1) „możliwość znalezienia na uczelni przyjmującej przedmiotów zbieżnych z moim programem studiów na UAM"; K2) „wystarczający poziom uznania realizowanych przedmiotów w UAM (po powrocie z wymiany)", oraz K3) „możliwość wystąpienia (po powrocie) z wnioskiem o indywidualną realizację różnic programowych". W tabeli 1 zestawiono dane o zróżnicowaniu badanej próby ze względu na ustosunkowanie do tych twierdzeń. Uwzględniono podział na studentki nieplanujące udziału w programie („NIE Erasmus") oraz zrekrutowane do niego, wraz z wynikami analizy istotności różnic między tymi grupami (test U Manna-Whitneya) oraz siły związku (współczynnik V Cramera).

Tabela 1.
Zróżnicowanie badanych ze względu na ustosunkowanie do potencjalnych korzyści z udziału w programie Erasmus+ w zakresie uznawalności okresu i programu studiów (N = 114)

Potencjalne korzyści/ możliwości związane z udziałem w programie Erasmus+		**Odpowiedź z kafeterii**				**test U Manna--Whitneya oraz V Cramera**
		zdecydowanie tak	**raczej tak**	**raczej nie**	**zdecydowanie nie**	
		***N* (%)**	***N* (%)**	***N* (%)**	***N* (%)**	
K1	**NIE Erasmus**	6 (9,4)	46 (71,9)	11 (17,2)	1 (1,6)	$\bar{r}_{NE} = 60,09$ $\bar{r}_{E} = 54,18$ Z = –1,275 V = 0,161
	Erasmus	5 (10,0)	41 (82,0)	4 (8,0)	0 (0)	
	Razem	11 (9,6)	87 (76,3)	15 (13,2)	1 (0,9)	
K2	**NIE Erasmus**	3 (4,7)	41 (64,1)	15 (23,4)	5 (7,8)	$\bar{r}_{NE} = 59,42$ $\bar{r}_{E} = 55,04$ Z = –0,820 V = 0,126
	Erasmus	5 (10,0)	31 (62,0)	12 (24,0)	2 (4,0)	
	Razem	8 (7,0)	72 (63,2)	27 (23,7)	7 (6,1)	
K3	**NIE Erasmus**	10 (15,6)	42 (65,6)	11 (17,2)	1 (1,6)	$\bar{r}_{NE} = 58,71$ $\bar{r}_{E} = 55,95$ Z = –0,493 V = 0,242
	Erasmus	15 (30,0)	22 (44,0)	10 (20,0)	3 (6,0)	
	Razem	25 (21,9)	64 (56,1)	21 (18,4)	4 (3,5)	

*$p < 0.05$; **$p < 0.01$

W świetle danych zawartych w tabeli zdecydowana większość studentek zgadza się, że udział w programie Erasmus+ może być związany z każdą z uwzględnionych w analizie korzyści. Dotyczy to zwłaszcza szansy znalezienie na uczelni przyjmującej przedmiotów związanych ze studiowanym programem (wskazało ją prawie 9 na 10 badanych). W wysokim stopniu dotyczy to także możliwości wystąpienia z wnioskiem o indywidualną realizację różnic programowych (prawie 8 na 10 studentek) i wystarczającego poziomu uznawalności zaliczonych przedmiotów (7 na 10 osób). W żadnym z tych zakresów nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie między studentkami przygotowującymi się do udziału w programie Erasmus+ a tymi nieplanującymi go.

W tabeli 2 przedstawiono wyniki badań dotyczące stosunku badanych do trzech potencjalnych zagrożeń/niedogodności związanych z wyjazdem zagranicznym. Twierdzenia sformułowano następująco: N1) „brak zbieżności między przedmiotami z oferty uczelni przyjmującej a programem studiów na UAM"; N2) „przewidywane trudności z uznaniem zrealizowanych przedmiotów w UAM (po powrocie)"; N3) „konieczność wystąpienia z wnioskami o realizację różnic programowych, ustalenia zasad zaliczania tych przedmiotów".

Tabela 2.
Zróżnicowanie badanych ze względu na ustosunkowanie do potencjalnych niedogodności związanych z udziałem w programie Erasmus+ w zakresie uznawalności okresu i programu studiów (N=114)

Potencjalne zagrożenia/ niedogodności związane z udziałem w programie Erasmus+		Odpowiedź z kafeterii				test U Manna-Whitneya oraz V Cramera
		zdecydowanie tak	raczej tak	raczej nie	zdecydowanie nie	
		N (%)	*N* (%)	*N* (%)	*N* (%)	
N1	NIE Erasmus	17 (26,6)	27 (42,2)	18 (28,1)	2 (3,1)	$\bar{r}_{NE} = 50,23$ $\bar{r}_{E} = 66,81$ Z = 2,833** V = 0,279*
	Erasmus	6 (12,0)	15 (30,0)	27 (54,0)	2 (4,0)	
	Razem	23 (20,2)	42 (36,8)	45 (39,5)	4 (3,5)	
N2	NIE Erasmus	22 (34,4)	30 (46,9)	9 (14,1)	3 (4,7)	$\bar{r}_{NE} = 49,04$ $\bar{r}_{E} = 68,33$ Z = 3,324** V = 0,346**
	Erasmus	5 (10,0)	24 (48,0)	19 (38,0)	2 (4,0)	
	Razem	27 (23,7)	54 (47,4)	28 (24,6)	5 (4,4)	
N3	NIE Erasmus	15 (23,4)	28 (43,8)	20 (31,3)	1 (1,6)	$\bar{r}_{NE} = 49,87$ $\bar{r}_{E} = 67,27$ Z = 2,981** V = 0,294*
	Erasmus	4 (8,0)	18 (36,0)	23 (46,0)	5 (10,0)	
	Razem	19 (16,7)	46 (40,4)	43 (37,7)	6 (5,3)	

*$p < 0.05$; **$p < 0.01$

Dane zaprezentowane w tabeli 2 wskazują, że ustosunkowanie badanych do zagrożeń/niedogodności związanych z wyjazdem w programie Erasmus+ jest bardziej złożone niż w przypadku potencjalnych korzyści. Nieco ponad połowa badanych zgodziła się, że wyjazd zagraniczny może wiązać się trudnościami w zakresie znalezienia przedmiotów zbieżnych z realizowanymi w Polsce. Podobne są obawy dotyczące konieczności realizacji różnic programowych. Natomiast aż 7 na 10 studentek spodziewa się trudności z uznaniem zaliczonych zajęć na uczelni macierzystej.

Studentki przygotowujące się do udziału w programie Erasmus+ różniły się istotnie statystycznie od nieplanujących udziału w nim w zakresie ustosunkowania do każdego z trzech analizowanych twierdzeń. Respondentki nieplanujące wyjazdu w większości (zależnie od zakresu – w przybliżeniu 7 lub 8 na 10 osób) postrzegają każdy zakres realizacji programu zajęć na uczelni zagranicznej jako źródło obaw/niedogodności. Natomiast wśród osób planujących wyjazd zdania są zdychotomizowane. Podobna liczba studentek pedagogiki analizowane kwestie postrzega w kategoriach zagrożeń, i podobna liczba studentek nie zgadza się z tym. Przy tym w przybliżeniu 6 na 10 badanych uznało, że trudność może stanowić uznanie zrealizowanych zajęć na uczelni macierzystej. Tymczasem 6 na 10 studentek nie

postrzega w kategoriach trudności: braku zajęć zbieżnych z programem realizowanym na uczelni wysyłającej lub konieczności zrealizowania różnic programowych.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Uzyskane wyniki badań wskazują, że kwestie związane z realizacją programu zajęć na uczelni zagranicznej są ważnymi wyznacznikami stosunku badanych do mobilności zagranicznej. W uproszczeniu można przyjąć, że uczestnictwo w programie Erasmus+ w kontekście uznawalności okresu studiów (przedmiotów zaliczanych za granicą) badane studentki postrzegają raczej w kategoriach źródła szans i korzyści niż zagrożeń i obaw.

Zdecydowana większość studentek pedagogiki biorących udział w badaniach własnych zgodziła się z tym, że wyjazd w programie Erasmus+ może wiązać się z możliwością znalezienia na uczelni przyjmującej ekwiwalentów dla zajęć przewidzianych programem uczelni macierzystej; wystarczającym poziomem uznania zrealizowanych przedmiotów oraz wystąpieniem z wnioskiem o realizację różnic programowych. Wcześniejsze badania prowadzone w zakresie korzyści z uczestnictwa w wymianie międzynarodowej dają rezultaty zbliżone do badań własnych. W międzynarodowym projekcie realizowanym przez zespół Hansa Vossensteyna (2010) połowa osób zainteresowanych wyjazdem zagranicznym za istotny czynnik uznała dobre dopasowanie programu kształcenia na uczelni przyjmującej z uczelnią macierzystą. Dla krajów biorących udział w badaniu było to średnio 49% wskazań, w przypadku młodzieży z Polski – aż 59% (Vossensteyn i in., 2010, s. 85–86). Natomiast niespełna co trzecia osoba (średnio 27%) wyjeżdżająca na wymianę uznała ten czynnik za istotny przy podejmowaniu decyzji o wyjeździe (Vossensteyn i in., 2010, s. 80–83). W wielu badaniach uznawalność programu zajęć nie jest w ogóle uwzględniana jako motyw podejmowania studiów zagranicznych (Bryła, 2014, s. 141; Lesjak, 2015).

W porównaniu z badaniami reprezentatywnymi zdecydowanie więcej studentek pedagogiki w badaniu własnym (zarówno wyjeżdżających, jak i nieplanujących wyjazdu) dostrzega możliwości związane z mobilnością w zakresie realizacji przedmiotów zbliżonych z programem uczelni macierzystej. Przyczyną tej różnicy może być odmienna metodologia badania. Możliwe jest też, że w ciągu minionej dekady (tyle lat minęło od przywołanych badań zespołowych) wzrosły możliwości w zakresie wyboru przedmiotów zbieżnych z programami kształcenia uczelni macierzystych. W ramach strategii internacjonalizacji uczelnie macierzyste starają się poszerzać oferty podpisanych porozumień z uczelniami partnerskimi (Bryła, 2014, Karatekin, Taban, 2018, Rumbley, 2011, Witkoś, 2015). Dzięki temu możli-

wości wyboru programów kształcenia oferowanych na uczelniach partnerskich obiektywnie wzrastają. Dotyczy to także badanych studentek – spośród porozumień dostępnych na WSE w 2018 roku w ramach programu Erasmus+ blisko co trzecia umowa została podpisana w okresie 4 lat poprzedzających badania własne.

Relatywnie bardziej pozytywne ustosunkowanie badanych studentek pedagogiki do mobilności zagranicznej (w porównaniu z grupami młodzieży w innych badaniach) może też odzwierciedlać ogólny wzrost pozytywnego stosunku do wymiany międzynarodowej. Liczba wyjazdów zagranicznych na studia (i w ramach praktyk) realizowanych przez studentów i studentki w Polsce systematycznie wzrasta po przełomie transformacyjnym, a przystąpienie do programu Erasmus zdecydowanie przyspieszyło ten proces (FRSE, 2019; Karatekin, Taban, 2018, Souto-Otero, 2019). Wyraźny rozwój wymiany międzynarodowej współgra ze współczesnym kontekstem społeczno-kulturowym, w którym takie kategorie, jak mobilność, ruchliwość czy przepływy stają się jednymi z kluczowych wartości (Dybaś i in., 2012; Lipnicka, 2017; Marciniak, 2017; Souto-Otero, 2019).

Zgodnie z wynikami badań własnych nieco ponad połowa badanych studentek pedagogiki (56%) uznała, że wyjazd zagraniczny może wiązać się niedogodnościami w zakresie znalezienia przedmiotów zbieżnych z realizowanymi w Polsce oraz koniecznością indywidualnego ustalania różnic programowych. Zdecydowanie więcej, bo aż 7 na 10 studentek, spodziewa się trudności z uznaniem zaliczonych zajęć na uczelni macierzystej. W przywołanych już badaniach zespołu Vossensteyna (2010, s. 85–90) brak zbieżności między przedmiotami/programem kształcenia na uczelni przyjmującej i macierzystej jako istotną przewidywaną trudność wskazało 30% badanych z Polski planujących udział w mobilności. Jako powód rezygnacji wskazało go 30% zainteresowanych, a jako przyczynę nierozważania go w ogóle 39% osób, o 10% więcej niż średnia z innych krajów europejskich (Vossensteyna, 2010, s. 76–90). Kwestia uznawalności programu studiów okazuje się istotna, choć w badaniach własnych jest silniej zasygnalizowana.

Wyniki badań własnych wskazują (podobnie jak wyniki innych autorów), że trudności ze znalezieniem przedmiotów ekwiwalentnych dla macierzystego programu studiów mogą budzić obawy wobec mobilności, a także stanowić powód rezygnacji z niej (Vossensteyn i in., 2010, s. 86–90; Rumbley, 2011; Bryła, 2014; Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015). W ramach strategii internacjonalizacji uczelnie podejmują działania przeciwdziałające tym niedogodnościom, poszerzając podpisując porozumienia z uczelniami oferującymi zajęcia i programy studiów zbieżne z własnymi (Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015; Domański, 2019, s. 13). Niestety, studenci i studentki bardzo często nie uczestniczą w regularnych zajęciach z programu uczelni przyjmujących, ale w zajęciach dedykowanych dla studentów zagranicznych (Rumbley, 2011; Bryła, 2014; Narkiewicz-Niedbalec,

Kołodziejska, 2015; Domański, 2019). Prowadzi to do sytuacji, w której uczelnia partnerska może oferować program zajęć w pełni zbieżny z przedmiotami realizowanymi na uczelni macierzystej, ale zajęcia te nie są dostępne dla studentów zagranicznych, gdyż prowadzi się w językach narodowych. W rezultacie studenci wyjeżdżający za granicę zmieniają porozumienia o programie zajęć, wybierając przedmioty niezgodne z własnym programem lub są zmuszeni podjąć naukę języka obcego obowiązującego urzędowo w kraju przyjmującym (Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015).

Jednym ze sposobów na zmniejszenie liczby różnic programowych po powrocie jest podpisywanie umów z takimi instytucjami, które oferują szeroki zakres (lub całe programy) zajęć prowadzonych w języku angielskim (Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015; Domański, 2019; Marciniak, 2019). Podpisanie umów z atrakcyjnymi uczelniami partnerskimi, stworzenie wspólnych „produktów międzynarodowych" (np. programów czy ścieżek kształcenia) jest zadaniem wymagającym. Polskie uczelnie, podobnie do innych krajów środkowo- i wschodnioeuropejskich, nie są bowiem postrzegane jako najbardziej atrakcyjne dla instytucji z krajów Europy Zachodniej (Saryusz-Wolski, Piotrowska, 2011; Brown, Guereño-Omil, Hannam, 2014; Witkoś, 2015; Domański, 2019). Stan ten wymusza podpisywanie porozumień z instytucjami zagranicznymi relatywnie mniej atrakcyjnymi na rynku uczelni (Żołędowski, 2010; Dybaś i in., 2012; Engwall, 2020). Może to częściowo wyjaśniać wyższy poziom obaw wobec zbieżności realizowanych za granicą przedmiotów z programem uczelni macierzystej w badaniach własnych w porównaniu z danymi z innych krajów europejskich (Vossensteyn i in., 2010, s. 76–90). Opisanemu zjawisku może przeciwdziałać zmniejszanie stratyfikacji w ramach szkolnictwa wyższego, gdyż płaska struktura redukuje konieczność podpisywania umów z uczelniami o „poziomie" podobnym do własnego (Vossnesteyn, 2010, s. 39–40; Palfreyman, Tapper, 2014; Groot, van dem Brink, 2018; Engwall, 2020).

Poziom uznania przedmiotów zrealizowanych za granicą po powrocie na uczelnię macierzystą przez badane studentki pedagogiki równie często był uznawały za źródło możliwości, co zagrożeń, niedogodności. W tym zakresie wymiany zdecydowana większość studentek pedagogiki (7 na 10) lokowała potencjalne obawy wobec wymiany. Był to też jedyny z omawianych zakresów mobilności, który większość studentek planujących wyjazd uznała za źródło niedogodności. W badaniach zespołu Vosensteyna (2010) spodziewane trudności z uznaniem zaliczonych za granicą przedmiotów (lub zdobytych za nie punktów), jako istotne wskazało 30% studentek i studentów z Polski przygotowujących się do wyjazdu, 33% rezygnujących z niego oraz 36% osób nierozważających go (dane były nieznacznie wyższe w zestawieniu z innymi krajami europejskimi). Relatywnie

wyższy (w porównaniu z reprezentatywnymi grupami badanych) poziom obaw studentek pedagogiki wobec uznawalności przedmiotów można wyjaśnić specyfiką kierunkowych efektów kształcenia.

Mobilność często wiąże się z trudnościami w zakresie uznawalności efektów kształcenia (Lipnicka, 2017; Rumbley, 2011; Souto-Otero, 2019). Trudności te mogą być relatywnie wyższe wśród studentek pedagogiki, jako że zgodne z wymogami krajowymi realizują one liczne przedmioty specjalnościowe, dla których trudno znaleźć ekwiwalenty w programach uczelni zagranicznych. Rozbieżności te częściowo wynikają z przekształcenia i przedefiniowywania roli uczelni wyższych. Zgodnie z ideologią neoliberalną uczelnie wyższe mają dbać głównie o ścieżkę rozwoju zawodowego studentek i studentów, być otwarte na otoczenie i kształcić pracowników dostosowanych do potrzeb rynku pracy (Palfreyman, Tapper, 2014, s. 118–149; Groot, van dem Brink, 2018; Engwall, 2020, s. 188–189). Wobec dostosowywania ofert programowych uczelni do potrzeb lokalnych rynków pracy trudno spodziewać się, by przedmioty oferowane na uczelniach w różnych krajach pozwalały na ich porównywalność i wzajemne uznanie.

Wysoki wskaźnik studentek pedagogiki w badaniach własnych wskazujących, że pobyt zagraniczny może wiązać się z niedogodnościami w zakresie uznania przedmiotów zaliczonych poza granicami kraju, może być zaskakujący wobec wysiłków podejmowanych na rzecz wdrażania Procesu Bolońskiego. Jednym z jego podstawowych założeń jest bowiem redukcja trudności z uznawalnością mobilności zagranicznej (Dybaś i in., 2012; Lipnicka, 2017, s. 35–43). Innymi celami Procesu są: zwiększanie dostępności szkolnictwa wyższego, wzrost ogólnej jakości kształcenia oraz ułatwienie wchodzenia na rynek pracy. Wdrażanie Procesu Bolońskiego zwiększa swobodę przemieszczania się między uczelniami w przestrzeni krajowej i międzynarodowej. Europejski System Transferu Punktów (ECTS), Europejskie Ramy Kwalifikacji czy ramy krajowe (KRK) mają pozwalać na porównywanie osiągnięć z różnych uczelni i wzajemne uznawanie doświadczeń edukacyjnych (Wiśniewska, 2015; Lipnicka, 2017).

Potwierdzone przez większość badanych studentek pedagogiki obawy w zakresie uznania zaliczonych przedmiotów na uczelni macierzystej mogą znacząco redukować ich gotowość do wyjazdów, co potwierdzają różnice między studentkami wyjeżdżającymi i nieplanującymi mobilności. Implementacja Procesu Bolońskiego wprowadzająca trójstopniowy system kształcenia może paradoksalnie zwiększać trudności w zakresie mobilności. Na wyjazdy w ramach wymiany międzynarodowej decydują się bowiem głównie studenci 3 i 4 roku studiów. Trójstopniowy system kształcenia sprawia, że po powrocie z wymiany pozostaje im niewiele czasu na nadrobienie ewentualnych różnic programowych (Vossensteyn, 2010, s. 39–40). Problemy te można redukować, zapewniając transparentność w zakresie

przypisywania punktów ECTS do przedmiotów, czy dbając o porównywalność efektów kształcenia dla tych samych kierunków kształcenia w różnych krajach (Guereño-Omil, Hannam, 2014; Wiśniewska, 2015, s. 128; Domański, 2019). Zmianom na poziomie konstruowania i rozwijania programów kształcenia sprzyja m.in. międzynarodowa wymiana pracowników instytucji szkolnictwa wyższego. Zdecydowana większość (80%) uczestników takiej wymiany zauważa jej wpływ na programy kształcenia w uczelni macierzystej w zakresie stawiania celów, budowania modułów, sposobu prowadzenia przedmiotów (Souto-Otero, 2019, s. 157–158). Jednym z najważniejszych rozwiązań w zakresie wzrostu poziomu uznawalności wydaje się jednak internacjonalizacja programów kształcenia – wypracowywanie wspólnych ścieżek, modułów kształcenia (Bryła, 2014; Karatekin, Taban, 2018; Souto-Otero, 2019, s. 165).

Zgodnie z wynikami badań własnych w ustosunkowaniu do uczestnictwa w programie Erasmus+ istnieją wyraźne, różnice istotne statystycznie między studentkami pedagogiki planującymi wymianę zagraniczną a nieplanującymi jej. Większość studentek nieplanujących wyjazdu uznała każdy z trzech analizowanych zakresów uznawalności okresu i programu studiów (zbieżność przedmiotów, poziom ich uznania po powrocie i różnice programowe) za źródło potencjalnych zagrożeń, niedogodności. W kategoriach niedogodności postrzega je zdecydowanie mniej studentek planujących wyjazd. Siła związku między analizowanymi zjawiskami jest jednak niewielka. Rezultaty badań na próbach reprezentatywnych także wskazują, że osoby nieplanujące wyjazdu wykazują więcej obaw (niż osoby uczestniczące w wymianie) w zakresie zbieżności programów zajęć na uczelniach partnerskich i poziomu uznania po powrocie z wymiany (Vossensteyn i in., 2010, s. 80–86; Bryła, 2014, EC, 2018).

Można wskazać kilka potencjalnych wyjaśnień różnic między analizowanymi grupami badanych. Studentki pedagogiki biorące udział w wymianie mogły w większym stopniu doświadczyć efektów działań uczelnianych w ramach strategii internacjonalizacji *at home* – zapoznać się z relacjami z pobytu uczestników wymiany, kontaktować lub uczestniczyć w spotkaniach informacyjnych typu „Erasmus Day" (Arabkheradmand i in., 2015; Bryła, 2014, Domański, 2019; Karatekin, Taban, 2018; Rumbley, 2011; Saryusz-Wolski, Piotrowska, 2011). Studentki wyjeżdżające za granicę są w większym stopniu zorientowane w zakresie zasad rekrutacji, realizacji i rozliczania pobytów na uczelniach zagranicznych, a także ofercie uczelni partnerskich, co może powodować mniejsze obawy wobec wyjazdu. Studentki niebiorące udziału w wymianie być może swoje ustosunkowanie do programu opierają w większym stopniu na emocjach, a w mniejszym na wiedzy o programie (Saryusz-Wolski, Piotrowska, 2011; Żołędowski, 2010). W wyjaśnieniu nie można też wykluczyć mechanizmu redukcji podecyzyjnego dysonansu poznaw-

czego. Zgodnie z nim studentki, które podjęły decyzję, mogą mieć tendencję do minimalizowaniu negatywnych cech wybranego obiektu (Aronson, 2012, s. 197). W badaniach własnych oznaczałoby to tendencję do redukowania potencjalnych zagrożeń, niedogodności związanych z wyjazdem zagranicznym w zakresie uznawalności realizowanych przedmiotów.

WNIOSKI

Wyniki badań własnych są zbieżne z dotychczasowymi analizami zjawiska, przy czym wykazane w badaniach własnych tendencje w ustosunkowaniu do mobilności czy różnice między grupami są bardziej skrajne. Uczestnictwo badanych studentek pedagogiki w programie Erasmus+ jest powiązane z ich ustosunkowaniem do potencjalnych korzyści oraz zagrożeń w zakresie uznawalności realizowanych przedmiotów:

1. Każdy z trzech analizowanych zakresów uznawalności programu zajęć większość badanych ocenia jako istotny (zarówno w kategoriach korzyści, jak i niedogodności).
2. Dostępność na uczelni przyjmującej zajęć zbieżnych z programem realizowanym na uczelni macierzystej oraz realizację różnic programowych po powrocie relatywnie więcej studentek pedagogiki uznało za potencjalne źródło możliwości/korzyści niż zagrożeń/niedogodności. Wydaje się, że stosowane strategie internacjonalizacji należy skoncentrować na wzroście liczby porozumień z uczelniami oferującymi programy zbieżne z uczelnią macierzystą i prowadzonymi w języku angielskim. Warto rozważyć uelastycznienie zasad i form realizacji różnic programowych.
3. Wyraźnie ambiwalentny jest stosunek badanych do kwestii uznawalności realizowanych zajęć po powrocie na uczelnię macierzystą – równie często określana jest ona jako źródło korzyści, jak i zagrożeń. W tym zakresie warto zwiększać wysiłki na rzecz implementacji Procesu Bolońskiego: wzrost porównywalności programów studiów, tworzenie międzynarodowych ścieżek i modułów kształcenia, klaryfikację zasad przypisywania punktów ECTS, wypracowywania kryteriów uznawalności przedmiotów zaliczanych za granicą na podstawie efektów (a nie treści) kształcenia.
4. W porównaniu ze studentkami nieplanującymi wyjazdu zagranicznego, wyraźnie mniej studentek zrekrutowanych do udziału w programie Erasmus spodziewa się wystąpienia zagrożeń/niedogodności związanych z realizacją programu zajęć. Wydaje się, że podejmowanie działań promocyjnych ukierunkowanych na implementację procesu internacjonalizacji – zwiększenie

mobilności edukacyjnej – wymaga ukierunkowania działań promocyjnych (np. *Erasmus Day*) na obniżanie obaw związanych z mobilnością. Studentki identyfikują korzyści z udziału w wymianie związane z realizacją i uznaniem części programu kształcenia za granicą, ale jedną z przyczyn niepodejmowania jej wydaje się wysoki poziom obaw w tym obszarze.

Wobec kryzysu wywołanego pandemią COVID-19 na znaczeniu tracić mogą motywy mobilności studenckiej związane z tradycyjną formą wymiany (np. poznawanie nowych ludzi, kultury). Realizacja wymiany międzynarodowej w warunkach zdalnych może natomiast zwiększać znaczenie strategii promocji mobilności ukierunkowanych na zbieżność programów nauczania i wzajemną uznawalność realizowanych za granicą przedmiotów.

OGRANICZENIA BADAŃ

Zakres generalizacji i możliwość wyciągania wniosków na populację polskiej młodzieży akademickiej jest ograniczony ze względu na sposób doboru próby i jej wielkość. Badania były prowadzone na próbie dobranej w sposób celowo-losowy (warstwowy), nie jest ona reprezentatywna. Wielkość próby została ograniczona przez niemożność kontynuacji badań zgodnie z przyjętą procedurą badawczą w okresie pandemii COVID-19. Badanie może charakteryzować się niską trafnością zewnętrzną.

BIBLIOGRAFIA

Arabkheradmand, A., Shabani, E.A., Zand-Moghadam, A., Samadi Bahrami, H., Derakhshesh, A., Rahimi Golkhandan, A. (2015). *An Introduction to the Internationalization of Higher Education: Essential Topics*. Lanham–Boulder–New York–Toronto–Plymouth: University Press of America.

Aronson, E. (2012). *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: PWN.

Bowles, H., Murphy, A.C. (2020). *English-Medium Instruction and the Internationalization of Universities*. Cham: Springer, Palgrave Macmillan.

Brown, R., Guereño-Omil, B., Hannam, K. (2014). Erasmus mobility and employability research. W: P. Bryła. T. Domański (red.). *The impact of the Erasmus programme on mobility and employability* (s. 11–26). Łódź: Wyd. UŁ.

Bryła, P. (2014). International student mobility in Poland – a literature review on tendencies, motivations, and obstacles. W: P. Bryła. T. Domański (red.). *The impact of the Erasmus programme on mobility and employability* (s. 135–164). Łódź: Wyd. UŁ.

Dąbrowska-Resiak, J. (2019). *Erasmus… and what next? Tracer study on education and careers of Polish students participating in Erasmus mobility projects*. Warszawa: FRSE.

Dybaś, M., Dziemianowicz-Bąk, A., Krawczyk-Radwan, M., Walczak, D. (2012). Szkolnictwo Wyższe. W: *Raport o stanie edukacji 2011* (s. 121–168). Warszawa: IBE.

Domański, T. (2019). Internacjonalizacja szkół wyższych – polskie uczelnie na tle zagranicznej konkurencji. W: Ł. Sułkowski. R. Seliga (red.). *Internacjonalizacja i marketing uniwersytetów* (s. 9–31). Kraków: Wyd. UJ.

Engwall, L. (red.). (2020). *Missions of Universities*. Cham: Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41834-2

EC [European Commission] (2018). *Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Mid–term evaluation of the Erasmus+ programme* (2014–2020). Brussels: European Commission. Pobrane 4, Października, 2019 z: https://eur–lex.europa.eu

FRSE [Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji] (2020). *Erasmus+, Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój, Europejski Korpus Solidarności – raport 2019*. Warszawa: FRSE.

Groot, W., van den Brink, H.M. (2018). Evidence-Based Educationand. Its Implications for Research Data Analytics with an Application to the Overeducation. W: J. Vanthienen. K. de Witte (red.). *Data Analytics Applications in Education* (s. 233–258). London–New York: CRC Press Auerbach Publications.

Karatekin, K., Taban, M.H. (2018). Global Citizenship Levels of Polish University Students and Turkish Erasmus Students in Poland. *Acta Didactica Napocensia*, 1(11), 41–59. http://doi.org/10.24193/adn.11.1.4

Lesjak, M., Juvan, E., Ineson, E.M., Yap, M.H.T., Podovšovnik Axelsson, E. (2015). Erasmus student motivation: Why and where to go? *Higher Education*, 70, 845–865. https://doi.org/10.1007/s10734-015-9871-0

Lipnicka, M. (2017). *Implementacja Procesu Bolońskiego w europejskim szkolnictwie wyższym. Porównawcza analiza instytucjonalna Polski i Niderlandów*. Lublin: Wyd. KUL.

Marciniak, M. (2017). Młodzież akademicka wobec mobilności w czasach płynnej nowoczesności. *Forum Oświatowe*, 29(1), 65–76.

Marciniak, M. (2019). Porozumiewanie się w językach obcych jako wyzwanie dla uczestnictwa młodzieży akademickiej w zagranicznej mobilności edukacyjnej. *Podstawy Edukacji*, 12, 205–220. http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.15

McAuliffe, M., Khadria, B. (red.). (2020). World Migration Report 2020. IOM. Pobrane 24, Marca, 2021 z: https://publications.iom.int

Narkiewicz-Niedbalec, E., Kołodziejska, E. (2015). Pokonywanie barier i wykorzystywanie szans – doświadczenia uczestników programu Erasmus. W: P. Prüfer

(red.). *Erasmus – relacja – internacjonalizacja* (s. 61–78). Gorzów Wielkopolski: Wyd. Naukowe PWSZ im. J. z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim.

Palfreyman, D., Tapper, T. (2014). *Reshaping the University: the Rise of the Regulated Market in Higher Education*. New York: Oxford University Press.

Rumbley, L. (2011). Review of the existing literature on mobility obstacles and incentives. W: U. Teichler. I. Ferencz. B. Wächter (red.). *Mapping mobility in European higher education*. Volume I: *Overview and trends. A study produced for the Directorate General for Education and Culture (DG EAC) of the European Commission* (s. 190–204). Brussels: European Commission. Pobrane 20, Grudnia, 2019 z: http://www.acup.cat

Saryusz-Wolski, T., Piotrowska, D. (2011). Internacjonalizacja: mobilność studentów. W: W. Martyniuk (red.). *Internacjonalizcja studiów wyższych* (s. 43–55). Warszawa: FRSE.

Souto-Otero, M. (2019). *Erasmus+ Higher Education Impact Study. Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Vossensteyn, H., Beerkens, M., Cremonini, L., Huisman, J., Souto-Otero, M., Bresancon, B., Focken, N., Leurs, B., McCoshan, A., Mozuraityte, N., Pimentel Bótas, PC, de Wit, H. (2010*). Improving participation in the Erasmus programme. Final report to the European Parliament. Brussels: European Parliament*. Pobrane 15, Grudnia, 2017 z: https://researchportal.bath.ac.uk/en

Witkoś, J. (2015). Jak nie stracić szansy na internacjonalizację polskich uczelni? W: S. Biliński (red.). *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian* (s. 19–26). Kraków: Polska Akademia Umiejętności.

Wiśniewska, D. (2015). Systemy zapewniania jakości kształcenia w szkole wyższej – harmonizacja i różnorodność. W: Ż. Kaczmarek (red.). *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność w procesie kształcenia w szkole wyższej* (s. 117–133). Toruń: Adam Marszałek.

Żołędowski, C. (2010). *Studenci zagraniczni w Polsce – motywy przyjazdu, ocena pobytu, plany na przyszłość*. Warszawa: Wyd. UW.

Zapotoczna, M. (2021). Zdalne umiędzynarodowienie? Mobilność edukacyjna studentów w obliczu zmian. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 1(40), 117–127. http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2021.40.1.117-127

ŹRÓDŁA INTERNETOWE:

https://erasmusplus.org.pl

THE RECOGNITION OF A PERIOD OF STUDIES ABROAD AS A DETERMINANT FOR LEARNING MOBILITY OF FEMALE STUDENTS OF PEDAGOGY

Introduction: The implementation of the Bologna Process has contributed to the rising level of recognition of qualifications and study periods in higher education. Consequently, the level of student mobility increased (e.g. Erasmus+). Current research shows, that the recognition of courses completed abroad is important, yet not crucial factor that impacts mobility. **Research Aim:** The research aim is to determine the attitudes of university students towards the recognisability of study period abroad as challenge linked to mobility. **Method:** The study was carried out in 2017–2019 at the Faculty of Educational Studies of Adam Mickiewicz University (AMU) in Poznan, Poland. The research sample were female students of pedagogy recruited to the Erasmus+ programme (N = 50) and those not planning to participate in it (N = 64). The study was conducted in the diagnostic-dependence model (auditorium survey method with questionnaire). **Results:** Relatively more female students of pedagogy perceived the similarity between subjects at partner universities and AMU as a source of potential advantage (86%) rather than inconvenience of participating in Erasmus+ (57%). Individual completion of curriculum differences was identified as opportunity (78%) rather than threat (57%). The level of recognisability by home university was described as opportunity (70%) as frequently as inconvenience (71%). Considerably more students who did not plan mobility (compared to those recruited) indicated potential inconveniences within analysed factors. **Conclusion:** For internationalisation strategies within "rebuilding" student mobility after COVID-19 pandemic, it may be important to intensify activities aimed at minimizing fears and inconveniences related to the recognition of courses completed during exchange.

Keywords: recognition of a period of studies abroad, Bologna Process, learning mobility, university students, internationalization of higher education